

Posudek oponenta habilitační práce

Masarykova univerzita	Pedagogická
Fakulta	Pedagogika
Obor řízení	
Uchazeč	<i>Mgr. Pavel PECINA, Ph.D.</i>
Pracoviště uchazeče	katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání Pedagogické fakulty MU
Habilitační práce (název)	<i>Výukové metody ve středoškolském technickém vzdělávání s důrazem na aktivní činnost žáků</i>
Oponent	doc. PhDr. Hana KASÍKOVÁ, CSc.,
Pracoviště oponenta	katedra pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze

Text posudku (rozsah v rámci předepsané osnovy dle zvážení oponenta)

V úvodu posudku považuji za nutné zmínit, že se ke mně jako oponentce dostal dvojitý název habilitační práce: v elektronickém systému je založena s názvem „Výukové metody a formy ve středoškolském technickém vzdělávání s důrazem na aktivní činnost žáků“ (taktéž v bibliografickém údaji v textu), v informacích o habilitačním řízení (včetně „hlavičky“ tohoto dokumentu) chybí slovo formy. Ve svém posudku se vyjadřuji jak k partiím textu týkajícím se metod, tak i forem, akceptuji tedy název, který v pojmenování habilitačního spisu užil autor.

Druhá úvodní poznámka se týká úhlu pohledu, z kterého daný text hodnotím: je to převážně obecně didaktický pohled.

a. Aktuálnost námětu

Souhlasím s autorem, že texty orientované na rozvoj oborové (předmětové) didaktiky technických předmětů jsou v současné době zapotřebí z několika důvodů: je jím potřeba získávání dat z terénu přeměny škol (i když než o ukončené reformě (s. 8) bych spíše hovořila o skončené fázi kurikulární reformy), prozatím poměrně „macešský“ vztah pedagogické vědní činnosti k terénu středních odborných škol a naléhavost širší společenské podpory technického vzdělávání dětí a mládeže.

Dr. P. Pecina se ve své habilitační práci zaměřil na jeden z aspektů didaktické problematiky - aspekt zprostředkování (jak se vyučuje a učí), tj. na téma metod a forem. Jde o téma v didaktice mnohokrát zpracovávané, v oblasti výzkumu (jak jsem již napsala v předchozím odstavci) je však ještě mnohé ke zkoumání. Jestliže je akcent položen na metody a formy orientované na **aktivní činnost žáků**, je to orientace, která je pro oborově didaktické i transdidaktické (koneckonců i obecně didaktické) výklady podstatná.

b. Přístup k řešení

Autor sestavil svoji habilitační práci ze dvou částí: první, teoretická část má podle autora za cíl zmapovat problematiku aktivity a metod a forem ve středoškolském technickém vzdělávání, zhodnotit stav poznání v dané oblasti, pojmenovat problematická místa a

zaujmout vlastní stanovisko k daným problémům (s.9) Druhá část prezentuje zejména dvě vlastní empirická šetření zaměřená na výskyt aktivizujících metod.

Podívejme se nejprve na pojetí teoretické části v kapitole první. Autor zvolil postup od stručně načrtnutého školsko-politického rámce k vymezení těchto základních konceptů – kvalita výuky, aktivita (podpořeno podkapitolou Aktivita v systémových souvislostech), tvořivost a samostatnost žáků (doplněno podkapitolou Tvořivost a samostatnost žáků v technickém vzdělávání). Jestliže autor mínil podkapitolu 1.1. jako obecnější rámec pro konkrétnější téma metod a forem výuky na středních odborných školách, ne příliš pak rozumím odsunutí konceptu efektivity výuky do jiné kapitoly (1.3), obdobně pak tomu, že i koncept aktivity (stejně jako tvořivosti a samostatnosti) nebyl pojednán v souvislosti s technickým vzděláváním. V rámci řešené problematiky se podle mého názoru nelze vyhnout dobře **popsanému stavu didaktiky středních odborných škol a stejně tak i dobře vymezené charakteristice technického vzdělávání, a to v obou parametrech – obecné i specializované: v dané kapitole však toto postrádám.**

Autorovi nelze upřít, že se snažil vyhledat v literatuře nejrozumnější pohledy na dané koncepty: jsou však kladeny ponejvíce aditivně vedle sebe, mnohde chybí jejich přesnější analýza a zakotvení: např. u Herbarta šlo o aktivitu, ale aktivitu představ, v definici samostatnosti lze najít rozpor, když autor směšuje řízení učební aktivity s její podstatou (produktivitou, reproduktivitou, s. 24 atp.). Pozitivem textu je, že autor připomíná koncept aktivity v souvislostech (1.4) především v souvislosti s koncepcí a pojetím výuky: jejich vymezení však je neurčité (jasněji by bylo třeba označit, co je koncepce, model či pojetí a co je odlišuje – viz např. s. 31, kde pojetí výuky je spojeno spíše s tzv. paradigmaty – transmisivním a konstruktivistickým). Nepříliš přesvědčivě vyznívá i historický exkurz v této podkapitole (Aktivita v systémových souvislostech): je to dáno jednak výkladovými skoky (např. u výkladu reformních koncepcí), jednak tím, že výklad není jasněji veden k tématu habilitační práce – metodám a formám výuky na středních školách: najdeme tu často výčty různých alternativ, inovativních programů a modelů výuky, aniž je skutečně analyzován vztah k aktivitě aktérů výuky, a to především v sekundárním vzdělávání. V těchto výčtech se pak vytrácí to podstatné: s jakými koncepty bude autor pracovat ve svých přístupech a z jakých hledisek bude výzkumné výsledky interpretovat.

Ve shrnutí první kapitoly autor prezentuje i svá vlastní stanoviska: to je samozřejmě legitimní, ale u práce odborné by měly být názory podloženy i fakty (např. názor, že je třeba začínat klasickými metodami, až posléze uplatnit metody aktivizující - s. 41).

Druhá kapitola se věnuje jádrovému tématu výukových metod, zejména vymezení, třídění nejprve z obecného hlediska, poté slibuje zaměření na technické vzdělávání: součástí této kapitoly je také přehled výzkumů výukových metod. V této kapitole postrádám - vzhledem k názvu práce - hlubší vhléd do problematiky vztahu metod a forem (viz moje úvodní poznámka) a také do oborové didaktických souvislostí tam, kde to název podkapitoly slibuje (Metody aktivizující výuky v technickém vzdělávání): jsou však připomínány spíše jen několika příklady, u některých metod (např. situační a inscenační metody, didaktické hry) chybí i ty (překvapivé je to především u těch, které vyhlížejí jako na míru šité technickému vzdělávání – např. projektová výuka) Obdobně v partiích, které slibují zaměření na technické vzdělávání(s. 96n) jsem ono „specifické“ nenalezla, a to ani pro tzv. předměty s akcentem na praktické konání (důležité pro následné empirické šetření). Pozitivem druhé kapitoly je snaha předložit přehled empirických výzkumů a informace o zaměření oborové didaktiky v této oblasti.

Aditivní přístup zmiňovaný již u první kapitoly komplikuje výklad problematiky: např. problémová metoda je popisována vedle jiných metod, které však svojí podstatou spadají také do tzv. problémového vyučování (které využívá základních prostředků - problémové

otázky, problémové úlohy a problémové úkoly), informace se dublují (např. programované učení) atp. Podkapitola 2.5, která má v názvu i „kritické vyhodnocení a vlastní stanoviska“ obsahuje jen shrnutí kapitoly.

Problematická je podle mého názoru nižší konzistence textu, informace zde podávané by bylo zapotřebí lépe utřídit (zde vedle sebe metodické návody v popularizačním stylu, učebnicové přehledy, detailní popis vlastního výzkumu na ZŠ (není tématem habilitační práce) - srovn, např. podkapitola 2.3.1.

Třetí kapitola se zaměřuje především na výzkum výukových metod ve středoškolském technickém vzdělávání (resp. v technických předmětech na odborných školách). Po krátkém přehledu, jaká empirická šetření již byla provedena (v odborných předmětech), autor prezentuje svoje dvě vlastní šetření z let 2010 – 12, zaměřené na výskyt metod a jejich porozumění u učitelů (odborných technických předmětů, odborného technického výcviku). Poznámky k této části:

- Autor zmiňuje relační výzkumné otázky, ale podle mého názoru jsou všechny deskriptivní (s.121)
- Část, která je nazvána Operacionalizace, není podle mého názoru popsána jako operacionalizace podstatná pro empirický výzkum (s. 121)
- Validitě výzkumu by prospělo, kdyby byly v úvodu šetření přesněji popsány tzv. metody klasické a metody aktivizující (např. výklad může být i problémový) a kdyby autor popsal vstupy, na jejichž základě tvořil hypotézy.
- Soudím, že by výzkumu prospělo, kdyby autor zajistil, aby respondenti rozuměli konceptům problémové, projektové výuky a didaktických her, a tak umožnil přesnější zachycení dat o jejich výskytu.
- Strany 130 - 166 jsou věnovány popisu odpovědí na jednotlivé otázky v dotazníku, kladené učitelům odborných technických předmětů, s. 192 – 219 pak učitelům odborného výcviku technických předmětů (zjednodušená a mírně přepracovaná varianta dotazníku učitelům odborných předmětů): malé místo je věnováno interpretaci. (Za interpretaci lze obtížně považovat to, když autor píše, že odpovědi jsou „potěšitelné.“)
- V textu jsem nenalezla ani strukturu, ani vyhodnocení předdeslané metody rozhovoru s učiteli.
- Za pozitivní považuji zařazení doporučení pro praxi. Myslím však, že je autor v rozporu sám se sebou, když tvrdí, že jednoznačné doporučení častosti té které metody neexistuje, v teoretické části jasně ukazuje na souvislost s cílem výuky a zároveň doporučuje (na základě převzatého modelu), aby diskuse byla jednou za měsíc atp. (s. 184)
- Určitým doplňkem vlastních zkoumání je prezentace dalších empirických šetření. Tým sekce odborného vzdělávání (z textu není jasná pozice autora v tomto šetření) zkoumal v l. 2014 - 15 obdobnou problematiku prostřednictvím jiného klíčového konceptu (příležitost k aktivní činnosti žáků), avšak opět prostřednictvím dotazníku (57) a s výzkumnými otázkami orientovanými na ANO – NE výsledky („Mají žáci příležitost...“), opětovně bez informací o předdeslané metodě rozhovoru. Autor pak dále prezentuje empirickou sondu provedenou P.Součkem v diplomové práci (2015), vedenou metodou pozorování (8 hod.)

Součástí třetí kapitoly je i krátké pojednání o možnostech zlepšení stavu příležitostí k aktivní činnosti žáků ve výuce odborných technických předmětů (hospitace, společenství praxe), které je určitým příslibem komplexnější metodologie následných výzkumů dané problematiky.

Závěr celé habilitační práce je určitým shrnutím a výhledem práce do budoucna, postrádám „dialog“ mezi teoretickou částí a částí výzkumnou. Funkci kapitoly diskuse zřejmě částečně plnila kapitola Provázanost a omezenost realizovaných výzkumů (3.4), očekávala bych však

tuto diskusní část méně popisnou. Nicméně v závěru této kapitoly klade autor podstatnou otázku: Jaké by aktivizující činnosti ve výuce technických předmětů měly být? Soudím, že právě **napětí mezi preskriptivní a deskriptivní rovinou mohly více posunout výsledky autorského bádání**, a proto tuto otázku předkládám autorovi jako jednu z podstatných při případné obhajobě.

Souhlasím s informací, kterou autor poskytuje na s. 52 – že totiž tematika členění metod ustupuje v didaktickém diskurzu do pozadí ve prospěch jiných přístupů (učební úlohy, transformace a obsahu atp.: je na škodu textu dané práce, že tento posun – v provázanosti učebních úloh a výukových metod – nebyl akceptován.

c. Použitá metodologie

Viz poznámky výše

d. Kvalita a správnost dosažených výsledků

Viz poznámky výše

e. Původnost dosažených výsledků

Text přináší některé dílčí informace deskriptivního charakteru týkající se využívání výukových metod v technických předmětech, tj. v oblasti, která je prozatím výzkumně pokryta jen částečně.

f. Uplatnitelnost výsledků pro rozvoj oboru a další bádání

Jde o dílčí popisy stavu, které by mohly být stimulem pro další zkoumání zprostředkovacích procesů ve výuce.

g. Uplatnitelnost výsledků v praxi

Vzhledem k tomu, že jde o dílčí popisy stavu využívání metod, mohly by být využity jako předpoklad pro tvorbu vzdělávacích programů pro aktéry výuky na SOŠ zaměřených na podporu aktivních učebních činností.

h. Formální úprava a jazyková úroveň práce

V textu lze nalézt některé formální nedostatky (např. u u anglického překladu názvu práce (chybí překlad slova „činnost“, nedůslednost v odkazech na literaturu v textu - někde chybí odkaz na stránku i u citací). Čtení textu komplikují časté výčty bez zřetelného pojmenování souvislostí s celkem problematiky a skoky ve výkladu.

Dotazy oponenta k obhajobě habilitační práce (nejpodstatnější zvýrazňuji tučným písmem)

1. Dotaz ke vztahu samostatnosti a aktivity: Jde o vyšší stupeň aktivity, když žáci samostatně opisují např. text z učebnice? (viz s. 24)
2. Dotaz ke vztahu formy a řízení učební činnosti: Učí se žáci samostatně, pokud se učí ve skupině? (s.55)
3. Dotaz k vymezení aktivizujících metod: Akcentuje v něm autor myšlení obecně (s. 44) nebo využití vyšších myšlenkových procesů? Akcentuje složitost nebo výzvu k aktivitě (tj. je např. nijak nesložitá diskuse aktivizující metodou (s.51)? Jak autor vidí – ve vztahu k aktivitě studentů metody orientující se na zpětnou vazbu?

4. Dotaz k podstatě kooperativního učení: V kooperativním učení nelze využít drilové úlohy?(s.75)
5. Prosim autora, aby blíže vysvětlil tvrzení, že „v oblasti získávání poznatků a návyků je přínos aktivizujících metod relativně sporný“ (s. 77), příp., aby srovnal tvrzení s informacemi v knize Evidence-Base Teaching (Petty, 2009)
6. Co je míněno rozvojem metod? (název kapitoly 2.4, s.101)
7. **Jak by se proměnil výzkum zprostředkovacích procesů, ve výuce, kdyby více akcentoval koncept příležitost k učení příp. koncept výukových situací?**
8. **Jak by mohl být založen výzkum, který se nesoustředí na výčty uplatňovaných výukových metod, ale sleduje specifiku těchto metod v technickém vzdělávání?**
9. **Čím podle vašeho názoru přispěly vaše dotazníkové výzkumy forem a metod k transdidaktickému diskursu?**

Závěr

Shrnuji: ve svém textu se autor snaží o postižení co nejvíce aspektů problematiky, zřetelná je také snaha o prezentaci empirických šetření: to vše však je na úkor konzistenci textu, jasnému vytyčení podstatné linky výkladu, hlubší analýze problematiky. Podle mého názoru v teoretické i empirické části chybí to podstatné, důležité pro další rozvíjení oborové didaktiky a transdidaktiky: uchopit problematiku metod a forem v jasném provázání s obsahovými aspekty výuky.

Habilitační práce Pavla Peciny „*Výukové metody ve středoškolském technickém vzdělávání s důrazem na aktivní činnost žáků*“ **nesplňuje** požadavky standardně kladené na habilitační práce v oboru Pedagogika.

VPraze..... dne 12.2.2018.....

.....
podpis