

Oponentský posudek habilitačního spisu

Název: **Osobní epistemologie budoucího učitele. Predikce a podpora studijních výsledků.**

Autorka: **Mgr. Kateřina Juklová, PhD.**

Posuzovaný text Mgr. Kateřiny Juklové, PhD., je věnován způsobům a kvalitám poznávání nebo učení z hlediska psychologického konstruktů *osobní epistemologie*. Autorka charakterizuje osobní epistemologii jako způsob, jakým jedinec utváří, hodnotí, nahlíží, odůvodňuje a využívá znalosti (posuzované dílo, s. 11). Svůj přístup k osobní epistemologii zaměřuje na budoucí učitele. Ti se během svého profesního studia, jak Juklová připomíná (s. 9), „ocitají ve dvojroli – jako studenti, jejichž vlastní způsoby poznávání jsou rozvíjeny, a jako ti, kteří se do budoucna budou na rozvíjení těchto způsobů sami zásadně podílet.“

Konstrukt *osobní epistemologie* umožňuje vysvětlovat variabilitu kvalit ve studijním chování a ve studijních výsledcích. Poskytuje východisko pro zkoumání a zjišťování kvalitativních odlišností poznávacích procesů u lidských jedinců s ohledem jednak na správnost či pravdivost vědění, jednak na efektivitu nabývání znalosti během učení (srov. s. 16). První z obou hledisek odpovídá antické filozofické tradici, v níž se pojmem *epistémé* rozumí pravdivé zdůvodnitelné vědění či poznání v kontrastu s pojmem *doxa* – osobní mínění, domněnka. Druhé hledisko je bližší pedagogickému nebo psychologickému diskursu, v němž se jedná o optimalizaci procesů učení (a vyučování).

Juklová ve shodě s dalšími autory považuje za užitečné rozlišovat u osobní epistemologie statictější stránku – *epistemická přesvědčení*, a stránku dynamičtější – *epistemické poznávání*. Epistemické poznávání je *kognitivní* (vnímání, čtení, zapamatování; experimentace – kladení a ověřování hypotéz) a *metakognitivní* (zpětná vazba, korekce): jedinci sami během učení/poznávání zvažují limity, jistotu a kritéria vědění/znalostí (s. 15). Z těchto a několika dalších základních rozlišení autorka postupně promyšleně rozvíjí teoretickou bázi svého textu.

Konstrukt *osobní epistemologie* je podle Juklové (s. 17–21) teoreticky založen ve dvou proudech kognitivních věd: teorie zpracování informací podnětená objevem mentálních reprezentací, teorie konstruktivismu zaostřená na proces konceptuální změny. Na tomto půdorysu autorka (s. 23–56) podrobně analyzuje a vysvětluje čtyři klíčové směry zkoumání a teoretizace v rámci konstruktů *osobní epistemologie*: vývojová pojetí, systémové pojetí, situované přístupy, přístupy inspirované filozofií.

V další části svého díla Juklová osvětluje problematiku změn osobní epistemologie, která úzce souvisí s možnostmi jejího ovlivňování (s. 79–103). Pojednává o modelech epistemické změny a o způsobech záměrného navozování epistemických změn. Všimá si přitom různých strategií užívaných k rozvíjení osobní epistemologie na základě kognitivních aktivit, resp. kognitivní aktivizace žáků či studentů.

V páté kapitole se pod názvem *Osobní epistemologie budoucího učitele* autorka zaměřuje na specifickou doménu: učitelství (s. 105–131). Zde se nejprve věnuje struktuře: přesvědčením (beliefs), která podmiňují možnosti změn v učitelských praktikách, poté procesu: epistemickému poznávání. Za zvláštní zmínku stojí podkapitola obrácená k *reflexivitě* (s. 127–130) a k vyladování nebo změnám epistemických přesvědčení s reálnými procesy ve třídě.

Druhá část posuzovaného díla v rozsahu přes 60 stran (s. 134–196) je věnována výzkumu osobní epistemologie budoucích učitelů. Cílem zkoumání je identifikovat epistemická přesvědčení budoucích učitelů ve vazbě na jejich jednání a interpretovat je s ohledem na vybrané podmínky, které mohou přispívat k formování epistemického přesvědčení (s. 135). Juklová se zaměřila na zjišťování charakteristických rysů osobní epistemologie budoucích českých učitelů současně se zjištěním,

nakolik je zkoumaný soubor z hlediska těchto charakteristik homogenní. Výzkum byl opřený o mezinárodně užívaný dotazník ILS – *Inventory of Learning Styles* (Vermunt, 1998), který byl ověřen pro užití v populaci českých respondentů. Výzkum je v České republice první svého druhu.

Výzkumná zjištění přinášejí náhled na převládající charakteristiky osobní epistemologie ve zkoumaném souboru budoucích českých učitelů ze sedmi pedagogických fakult v České republice (s. 148). Ten se v nich jeví poměrně homogenní. Pojetí znalostí je tu zaměřeno na „použití“ s dominancí konkrétního myšlení a se soustředěním na prakticky využitelné poznatky (s. 193, 197). Autorka s oporou v zahraničních výzkumech konstatuje (s. 193), že tento přístup k poznávání lze charakterizovat jako reproduktivní porozumění s důrazem na aplikace. Kritériem pravdivosti je v něm to, co je vnímáno jako pohodlné nebo co funguje. Obtížné pro něj je využívat znalosti flexibilně a rozvíjet se k hlubšímu porozumění. K tomu lze podotknout, že letité subjektivní zkušenosti oponenta s výukou v pregraduálním i v dalším vzdělávání učitelů jsou s uvedenými zjištěními v dobré shodě.

Juklová (s. 197) právem varuje, že „pro úspěšnost budoucích učitelů při řešení komplexnějších problémů je nutné rozvíjet také vyšší epistemické úrovně“ a naznačuje možné postupy v tomto směru (s. 187–198). Oprávněně též připomíná (s. 198), že do budoucna bude žádoucí prostřednictvím kvalitativní metodologie „jemněji analyzovat fasety osobní epistemologie budoucích učitelů, které se jeví jako adaptivní v konkrétních situacích a kontextech“.

Mám za to, že na cestě k tomuto detailnějšímu a též asi profesně specifičtějšímu porozumění učitelské epistemologii bude důležité věnovat zvláštní pozornost oné autorkou zmiňované „dvojroli“ učitelů, jejichž osobní epistemologie má být oporou pro rozvíjení osobních epistemologií jejich žáků. Může to být jedna z nejdůležitějších cest, jak „učinit poznatky [o osobní epistemologii učitelů] součástí vyučovacích praktik“ (s. 21).

Učitelé se při rozvíjení osobních epistemologií u svých žáků opírají o sémiotické nástroje pro mentální reprezentaci obsahu, především nástroje verbální nebo vizuální (srov. s. 17 posuzovaného spisu). U nich, jak v návaznosti na Goodmana (1976),¹ doložil Perner (1991)² a u nás Sedláková (1997),³ je z kognitivního a socio-konstruktivistického hlediska nutné soustředit teoretickou pozornost na klíčové vlastnosti reprezentující relace (tj. vztahu A/B mezi reprezentujícím A a reprezentovaným B):

- reprezentující relace by měla splňovat (zajišťovat) jak symetričnost, tak asymetričnost logického vztahu mezi reprezentovaným a reprezentujícím,⁴
- reprezentující relace by měla umožňovat misreprezentace,
- reprezentující relace by měla umožňovat reprezentaci i neexistujících objektů.

Z klíčových vlastností reprezentující relace vyplývá důležitý teoretický závěr (Sedláková, 1997, s. 5): mentální reprezentací se určitý obsah vždy reprezentuje určitým (rozlišitelným) způsobem, tedy, jak píše Perner: „a representation represents something as something“. Při výzkumech mentální reprezentace to vyžaduje věnovat zvláštní pozornost doménově specifickým charakteristikám:

¹ Goodman, N. (1976). *Languages of Art*. Indianapolis: Hackett Publ. Co. Hobson, R. P.

² Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

³ Sedláková, M. (1997). *Zdroje pojetí mentální reprezentace v současné teorii mysli*. Praha: Psychologický ústav AV ČR (interní publikace).

⁴ U symetrické relace platí, že A reprezentuje B a zároveň B reprezentuje A . Kupř. slovo „strom“ reprezentuje všechny reálné stromy a zároveň každý strom reprezentuje své pojmenování, protože musí platit významová shoda $A=B$. Reprezentující relace se však stane asymetrickou, uváží-li se způsob a kontext reprezentace. Kupř. slovo „strom“ reprezentuje stromy verbálním způsobem v kontextu českého jazyka, ale žádný z reálných stromů tímto způsobem a ve stejném kontextu nereprezentuje příslušné slovo; z tohoto hlediska je tedy relace asymetrická. Z toho též plyne, že specifické kvality reprezentující relace závisí na historickém vývoji kultury: na vývoji kognitivních instrumentů v příslušných oborech lidské činnosti (srov. Newtonovskou fyziku s Einsteinovskou apod.).

způsobu reprezentace a jejímu kulturnímu kontextu. Pro učitele je naléhavost tohoto požadavku umocněna tím, že učitelská kognitivní strategie není jen zpracovatelská nebo studijní, ale je rekonstruktivní nebo tvůrčí: kreativní či re-kreativní, protože má vést k *tvorbě produktivních učebních úloh* pro konkrétní skupinu žáků nebo i pro jednotlivce se specifickými vzdělávacími potřebami.

Proto učiteli nestačí získat jen *znalost obsahu*; jak objasnil L. Shulman, učitel ve své práci potřebuje *didaktickou znalost obsahu*. Specifičnost didaktické znalosti obsahu vyplývá z charakteru oné epistemologické „dvojrole“ učitelů: učitel musí – slovy S. Štecha – *epistemologicky analyzovat učivo* (vzdělávací obsah), aby ho korektně přiblížil žákovské vlastní kognitivní aktivitě. Při epistemologické analýze má učitel odhalit základní sémanticko-logickou strukturu vzdělávacího obsahu (srov. *kritérium koherence a kritérium kauzálně explanatorního rámce*, s. 83), rozčlenit ji na klíčové části (obsahová jádra) a vyhodnotit vztah jejich struktury k dosavadní osobní zkušenosti (prekonceptům) jeho žáků, zvážit potenciální překážky, na něž mohou žáci při řešení úlohy narážet, a na tomto epistemickém základě vytvořit návrhy učebních úloh i návrhy podpor žákovského učení.

Domnívám se, že ze zvláštního charakteru učitelské epistemologie reprezentovaného konstruktem *didaktická znalost obsahu* lze odvodit specifické požadavky na výzkum osobní epistemologie učitelů. Ve výzkumech zřejmě nemá jít jenom o zjištění, k jakému typu studijní strategie ten či onen (budoucí) učitel patří, ale též o kvality tvůrčích postupů, jimiž učitel svým žákům vytváří úkolové situace zacílené na rozvoj jejich osobní epistemologie. Mělo by tedy jít o zohlednění oné „druhé role“ ve zmiňované dvojroli učitelů. Vyjádřeno terminologickou zkratkou, kromě konstrukt *epistemické poznávání* se hypoteticky nabízí konstrukt *epistemická kreaace/re-kreaace (vzdělávacího obsahu)*.

Úvaha o epistemické kreaaci patrně je v souladu s doporučením Baxter Mangoldové pro *rozvíjení sebeautorství* (o něm se Juklová zmiňuje na s. 194), které je spojeno s nárokem na situování učení v žákově zkušenosti a je opřeno o definování učení jako vzájemného konstruování významu. V tomto smyslu je tvorbu učebních úloh možné chápat jako nezbytný epistemologický základ učitelské způsobilosti k navozování *konceptuální (epistemické) změny* u žáků (srov. s. 82–103).

Z těchto úvah vyplývají dvě moje otázky pro habilitantku.

- 1) Do jaké míry a jakými způsoby je v dosavadních přístupech ke zkoumání osobní epistemologie učitelů zohledněna její kreativní složka chápána jako autorská tvorba učebních úloh pro žáky (ve spojení s kritickou analýzou těchto úloh učitelem)?
- 2) Jakými klíčovými teoriemi, resp. teoretickými konstrukty je vysvětlována nebo zkoumána tato kreativní část učitelské epistemologie?

Souhrnné hodnocení

V souhrnném pohledu na habilitační spis Mgr. Kateřiny Juklové, PhD., pozitivně oceňuji výběr tématu, korektní metodologické řešení, systematickosti zpracování studované problematiky, přínosnost díla pro řešení problémů ve vztazích mezi teorií a praxí ve vzdělávání.

Závěr

Habilitační dílo Mgr. Kateřiny Juklové, PhD., **splňuje** požadavky standardně kladené na habilitační práce v daném oboru a doporučuji je k habilitačnímu řízení a následnému udělení příslušného titulu.

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

V Plzni dne 8. dubna 2020