

## Posudek na diplomovou práci Radky Urbanové „Být učitelkou primární školy – vztah teorie a praxe v přípravě na profesi“

Diplomová práce se zabývá zajímavým tématem, které je díky cyklicky se opakujícím diskusím o krizi školy a (ne)kvalitě učitelské přípravy stále aktuální. Navíc nářek na nedostatek praxe a přebytek „nezáživné“ teorie slyšíme zvláště od studujících na pedagogické fakultě velmi často. Je proto přínosné podívat se na to, jak o teorii a praxi uvažují již praktikující učitelé – zda jako o dvou nezávislých, samostatných nebo vzájemně spojených pojmech; a zda o nich vlastně vůbec uvažují.

Práce má rozsah 112 stran, plus přílohy. Obsahuje všechny náležitosti, jako je obsah, seznam literatury, resumé v angličtině atd. Po stylistické stránce je práce kvalitní – je psána čtivým a kultivovaným jazykem. Text obsahuje některé gramatické chyby (zvláště v interpunkci), avšak jejich počet není takový, aby snižovaly čtenářský zážitek. Autorka výborně využívá citace z vedených rozhovorů, které text příjemně doplňují a ilustrují, nikoliv zahlcují. Odkazy na literaturu jsou uváděny správně; autorka prokazuje znalost bibliografické normy i dobré věcné nakládání s použitými prameny.

Práce je tradičně členěna na teoretickou a praktickou část. Jejich poměr je však velmi nevyvážený. Teoretická část tvoří pouze 19 stran, empirická 82 stran. Teoretická část ve své stručnosti slouží pouze k zběžnému popisu jednotlivých pojetí teorie a praxe (výběr teorií je zajímavý), nikoliv k vedení diskuse mezi nimi a o nich. Nevyváženost teoretické a empirické části má podle mého názoru i své příčiny v metodologii výzkumu, jehož některé aspekty považují za problematické.

Autorka si téma zvolila na základě pozorování výuky a rozhovorů s učitelkou, během kterých jí samo oslovilo. Následně se jím tedy nechala vést a rozhovory s jednou učitelkou doplnila o další respondentku. Způsob, jakým vedla druhou část sběru dat, byl determinován tím, jak postupovala v první části, která však ještě nebyla de facto cíleným výzkumem. Odbornou literaturu pojednávající o vztahu teorie a praxe v učitelství autorka zpracovávala až následně. V práci to obhájuje tím, že „*nechtěla být příliš ovlivněna pohledem odborníků*“, tedy de facto teorií. Vzhledem k tématu samotné práce považují tento postup sporný. Autorka tím ukazuje, kde v tématu vztah teorie a praxe stojí. Pochopitelně každý výzkumník/ice přistupuje k bádání ze své lokace, od níž nelze zcela abstrahovat. Objektivitou není tuto lokaci přehlížet; jedinou možností, jak se k „objektivitě“ přiblížit je reflexe svého východiska a jeho otevřené popsání. Zdá se, že autorka nevěří v kultivační roli vědeckého poznání, a proto se rozhodla postavit si výzkum po svém, bez návaznosti na předchozí výzkumy a bez znalosti teoretických poznatků.

Výzkum stojí na rozhovorech s dvěma učitelkami – českou a švýcarskou. Autorka v průběhu práce různě zdůvodňuje tento výběr. Nejsilnější dojem je, že se snažila srovnávat názory učitelek z dvou odlišných školských systémů, se zásadně odlišnou učitelskou přípravou. Latentním cílem výzkumu tak pravděpodobně bylo zjistit, jak podstatné je vysokoškolské vzdělání obsahující velkou dávku teoretického studia pro následný postoj k teorii a praxi v průběhu vlastní učitelské kariéry. Záhy to však autorka popírá s tím, že jí jde pouze o srovnání dvou osobních pohledů, případně dvou specifických zkušeností.

V každém případě je zřejmé, že podmínky, v nich učitelky působí, hrají zásadní roli. Je proto škoda, že autorka nevěnovala v práci samostatný prostor popisu obou školských systémů, učitelské přípravě a vztahu mezi teorií a praxí v nich. Zde by se mohly osvětlit některé zkruslené informace, jež považují za podstatné pro pochopení kontextu obou učitelek (zkruslení mohlo vzniknout v důsledku zkratkovitosti). Mám na mysli například autorčino tvrzení, že v ČR se nevedou diskuse o tom, zda by se učitelská příprava měla odehrávat na VŠ, ale pouze o poměru teorie a praxe v rámci ní, či že náš školský systém je dlouhodobě stabilní, bez větších změn. Ani jedno není pravda – opakovaně se ozývají návrhy na snížení učitelské přípravy na bakalářský stupeň (naposledy W. Bartoš, 2007) a od roku 2004 probíhá kurikulární reforma, největší změna života škol od 70. let 20. století (Radmila sama na ní upozorňuje, viz kategorie „dříve vs. nyní“).

Autorka uvádí, že vedla polostruktované rozhovory. V práci bohužel chybí seznam okruhů, kterými byla struktura rozhovoru tvořena, a jejich zdůvodnění. Otázky si lze přečíst v plných prepisech rozhovorů uvedených v příloze, nicméně pro důvěryhodnost výzkumu chybí vysvětlení, proč byly právě dané otázky pokládány. Na základě čeho autorka sestavila strukturu rozhovoru, jestliže teoretickou literaturu začala studovat až následně? Navíc, jak již bylo zmíněno, je problematické, že struktura druhého rozhovoru se odvíjela od obsahu prvního, čímž mohlo dojít k posunu zviditelněných témat.

Velmi oceňuji způsob, jakým autorka rozhovory zpracovávala. Její kódování bylo precizní a transparentní. Abstrahované kategorie považuji za dobře zvolené. Jejich popis je velmi obsáhlý, plastický, s výborným využíváním přímých výpovědí. Autorka prokazuje citlivost vůči datům i schopnost jít za ně a hledat nové úhly v jejich nazírání. Velmi se mi líbila například citlivá rozlišování okolností podle dosahu učitele (odkaz k „locus of control“) nebo různých dimenzí pojmu „sám, sama“. Analytická část dává celé práci silný základ, na němž autorka prokázala, že je výborně schopna se zhostit bádání.

Výhradu bych měla k pojetí některých kategorií, např. „dříve a nyní“ či „volnost a omezení“. Tyto kategorie považuji za příliš široké, vnitřně nekoherentní. Z čtenářského hlediska je sice atraktivní přecházet mezi různými aspekty např. časových srovnání, nicméně z hlediska interpretace to příliš užitečné není a bylo by jistě vhodnější kategorie rozdělit. Zvláště absurdní je šířka kategorií v případě kvantitativní prezentace.

Zásadnější připomínku vznáším ke kapitole 3.3. Interpretace dat. Ta je bohužel jen stručnější verzí kapitoly 3.2. Výsledné kategorie nejsou vzájemně provázány, jen minimálně autorka upozorňuje na shodné či naopak rozporné momenty. Za skutečnou interpretaci považuji spíše část kapitoly 4. Shrnutí, kde autorka načrtává obě učitelky samostatně a snaží se postihnout jejich přístup k ústředním pojmům „teorie a praxe“ v kontextu jejich učitelké dráhy. Bohužel i zde zůstávají rozpory v osobních pojetích spíše tušená, autorka je podrobněji nerozvádí ani dále neanalyzuje. Například jaká je vazba v představách učitelky mezi požadavkem, aby teorie byla základ a předcházela praxi, a požadavkem teorie vždy a všude vztažené k praxi?

Skutečnost, že autorka zůstává příliš dlouho ponořena v datech, navíc vede k tomu, že opomíjí využívat některá výkladová schémata, která se ve výpovědích učitelek sama nabízejí. Zejména mám na mysli konstruování určitých postojů pomocí identitních strategií (např. Mirijamina obhajoba neuniverzitního vzdělání). Využít tuto optiku by bylo vhodné o to více, že autorka se několikrát explicitně o významu profesní identity zmiňuje (vlastně jí věnuje celou jednu analytickou kategorii), dále se k ní však v interpretaci nevrací. Zajímavé je využití identitních strategií při interpretaci kritiky nedostatku praxe během studia – ve zkratce: *Praxe během studia by učitele připravila na zvládání všech úkonů. Pokud by byli připraveni, necítili by obtížnost povolání. Protože jim splývá obtížnost a náročnost, cítí povolání, v němž mají potíže, jako náročné. Tedy mají zkušenost „nedělám snadné povolání“, což může významně sytit jejich profesní identitu.* V jiných pasážích by bylo možné využít perspektivu tradičních učitelských dilemat.

Nedostatkem práce, který byl založen v designu výzkumu, je nedostatek konkrétních příkladů, které by nám ukazovaly, co přesně je v pojetí učitelek teorie a co praxe. Ano, teorie pro učitelky má smysl ve vazbě na praxi (buď jako její základna, nebo jako důkaz), ale co přesně teorie je a co již není, nevíme. Například čist celou Piagetovu Psychologii dítěte je ryzí teorie, ale čist pouze výňatek o myšlení dětí ve věku 6-10 let, které učitelka právě učí, už je ta správná teorie vztažená k praxi? Zmapovat linii mezi zbytečnou teorií, užitečnou teorií a praktickými návody a praxí bylo možné v rozhovorech pomocí přímo cílených otázek.

Překvapujícím zjištěním při čtení práce pro mě bylo, jak málo ve výpovědích učitelek zaznívá úloha teorie jako prostého zcitlivování, které prohlubuje sebereflexi (determinace sebereflexe teoretickým poznáním, které vede pozornost a zároveň umožňuje emocionální odstup od vlastních aktivit je dominantní v současných teoriích učitelské autodiagnostiky). Toto pojetí teorie není obsaženo a priori v ní samé, vztah mezi teorií a sebereflexí je nutné přijmout a pěstovat jej. K tomu by měla napomáhat příprava na VŠ, v případě naší fakulty například integrované semináře. Jedním z výstupů této diplomové práce pro mě je, že tato výuka patří z hlediska budoucnosti vyučujících k nejdůležitějším, a měli by ji proto vést lidé s náležitými zkušenostmi.

## Závěr:

Diplomová práce Radky Urbanové na mě celkově působila špatně uchopitelným dojmem. V řadě pasáží jsem cítila ztrátu kontaktu se záměrem autorky, nedokázala jsem sledovat logickou linku, která stála za jejími úvahami, ačkoliv ty byly samy o sobě srozumitelné a mnohdy brilantní. Důvodem zřejmě bylo, že autorka v interpretaci docházela především k dílčím zjištěním, ale nevěnovala se v dostatečné míře globální interpretaci přístupů učitelek k ústředním pojmům teorie a praxe v rámci jejich celkového pojetí učitelství. Spolu s malým důrazem na teoretickou část považuji závěrečnou interpretaci za slabší místo diplomové práce. Naopak velmi oceňuji samotnou analýzu. Autorka je senzitivní k výpovědím svých respondentek, dokáže od nich ale i kriticky podstoupit a provést meta-úvahu.

Diplomovou práci doporučuji k obhajobě a navrhuji známku „velmi dobře“.

V Praze, 15. září 2008

Mgr. Irena Smetáčková, PhD.