

## OPONENTSKÝ POSUDEK NA DIPLOMOVOU PRÁCI

**Autorka práce:** Bc. Irena Matějková (Vonášková)

**Název práce:** Změny profesního sebepojetí učitelů po kurikulární reformě

Diplomová práce Ireny Matějkové se zabývá postojem a zkušenostmi vyučujících s kurikulární reformou a se změnami, které přinesla. Téma práce považuji za vysoce aktuální a pro pedagogickou psychologii velmi zajímavé.

Z formálního hlediska je diplomová práce kvalitní. Rozsah hlavního textu je adekvátní. Jeho strukturace je přehledná. Jazykově a stylisticky je text bez problémů (ovšem v teoretické části na mě působilo mírně iritujícím dojmem velké množství řečnických otázek, které zůstávaly bez odpovědi). Použitá literatura zahrnuje 27 titulů, z nichž pouze 4 jsou cizojazyčné. Protože se práce týká české kurikulární reformy, mohl by být nízký podíl zahraničních zdrojů považován za přijatelný. Protože však kurikulární reformy probíhaly i v jiných státech, využití četnější tamní zdroje by bylo na místě.

Teoretická část nabízí škálu témat, která tvoří přiměřenou základnu pro empirické šetření. K jejich výběru nemám připomínku, avšak při jejich představování dochází často k určité zkratkovitosti. Komentáře ke kurikulární reformě jsou trefné, ale nedostatečně argumentované. Uvítala bych, aby v práci byla podrobněji rozvedena polemika mezi důvody pro a proti reformě, respektive mezi explicitními cíli reformy a jejími slabinami či nezamýšlenými důsledky. Například podkapitola 1.5 nabízí shrnutí výhrad, které zazněly v odborném tisku proti reformě, ale nezaujímá k nim kritický odstup, ani je nekonfrontuje s hlasy „pro“ reformu.

Teoretická část ústí v koncept učitelského commitmentu a v koncept učitelských dilemat. Obojí považuji za velmi nosné, ačkoliv k jejich výkladu mám připomínky, které se týkají zejména nedostatečně analytického přístupu a absence kritického odstup. To následně vyvolává dojem již zmiňované zkratkovitosti. Příkladem je doplnění commitmentu o modely učitelství v podkapitole 2.3. Kapitola nemá ve vazbě na předcházející text jasný účel – zařazení modelů učitelství není zdůvodněno a modely jsou popsány jen velmi stručně a neproblematicky. Kromě uvedených modelů lze uvažovat i o dalších (např. učitel jako lékař, učitel jako intelektuál). To také autorka implicitně dělá, když v dalším textu (např. již na str. 27) operuje s metaforou dělníka a intelektuála. To znamená, že autorka v práci vychází z několika typologií pojetí učitelství, které však nejsou představeny ve stejné míře podrobnosti, ani nejsou vzájemně konfrontovány.

K teoretické části mám ještě jednu kritickou poznámku. Přestože autorka upozorňuje, že podle některých autorů má proběhlá reforma vazbu na širší pojetí společenské organizace (neoliberalismus), jen velmi zběžně se dotýká systému školství a řízení škol. Reforma však ovlivnila nejen obsah a formu výuky, ale také posílila či dokonce uvedla v život změny týkající se organizace školství/škol zahájené již dříve během územně-správní reformy. Teoretická část tento aspekt reformy upozaduje, a v důsledku toho měl i malý prostor v rámci rozhovorů a následné analýzy. Doporučuji, aby se autorka k organizačním změnám v řízení školského systému a jednotlivých škol podrobněji vrátila při obhajobě.

V empirické části se autorka věnuje vlastnímu šetření. Jeho cíle i průběh jsou přehledně představeny. Rozhovor považuji vzhledem k cílům výzkumu za vhodnou metodu sběru dat.

Autorka vedla rozhovory se sedmi vyučujícími. Postup při výběru i rozsah souboru považují za přiměřený. Rozhovory byly vedeny poměrně kvalitně, až na přílišnou explicitnost. Změny vyvolané reformou si mohou vyučující uvědomovat a následně i artikulovat, ale také mohou zůstat neuvědomované. Rozhovory míří k rovině artikulovaných, tj. plně reflektovaných zkušeností a postojů. Pokud by rozhovory více vybízely k popisu konkrétních událostí, mohla by analýza zahrnovat i neartikulovanou a plně nereflektovanou rovinu změn (na ně by se usuzovalo v průběhu analýzy). Nejsem si jistá, zda autorka brala při analýze tento limit v potaz.

Při analýze autorka pracovala se systémem kategorií, které vznikly především uplatněním konceptu commitmentu. Přistoupit k datům skrze předem existující koncept je možné a teoreticky obohacující. Autorka na základě toho může prokázat specifickou platnost konceptu a prohloubit některé jeho části. Bohužel se tím ale nepodařilo vyčerpat celý potenciál rozhovorů. Za vhodné bych považovala zkombinovat dva typy kódování – výběrové/selektivní (vedené kategoriemi vyvozenými z určitého konceptu) a otevřené (identifikující kategorie přímo v datech).

Výsledky analýzy autorka představuje po jednotlivých kategoriích, které jsou uspořádány do dvouúrovňového systému. Jiné vztahy bohužel kategoriální systém neobsahuje. Pro analýzu by bylo užitečné, kdyby si autorka vytvořila kategoriální mapu, tj. kdyby se snažila mezi kategoriemi najít vzájemné vazby. Právě nedostatek provázanosti mezi jednotlivými kategoriemi (a tedy dílčími zjištěními) je hlavní slabinou analýzy. S ní pak souvisí tendence k homogenizaci výpovědí. U řady kategorií sklouzává rozbor k přílišné stručnosti a k zastřešení jednou ilustrativní citací. Přitom je však z rozhovorů zřejmé, že mezi odpověďmi jednotlivých vyučujících existují odlišnosti (i když někdy jen v nuancích). Při analýze autorka nijak systematicky nepracovala s rozdíly mezi vyučujícími. Přitom by bylo možné zohledňovat příslušnost k jedné či druhé škole, věk/délku praxe, vyučované předměty, pozice v rámci hierarchie školy atd. Liší se postoje a zkušenosti vyučujících podle uvedených znaků?

Teoretická část postulovala jako klíčový koncept dilemata učitelství. Na rozdíl od commitmentu nebyla dilemata zdrojem pro formulování kategorií. V analýze tedy nefigurovala otázka, kterou sugerovala teoretická část: jaká dilemata vyučující po proběhlé reformě zažívají?, došlo ke změně podoby a obsahu dilemat v důsledku reformy? To je škoda nejen proto, že dilemata jsou zajímavý teoretický koncept, ale navíc nabízí i praktický analytický nástroj. Pokud by se autorka při analýze explicitně zaměřila na to, zda a jaké rozpory výpovědi vykazují, mohla identifikovat nové kategorie ve formě bipolární škály (nyní je takovou kategorií např. individuum x skupina, bohužel se jedná o nevytěženou kategorii). Rozpory lze najít nejen ve výpovědích od různých vyučujících, ale také ve výpovědích od každého jednotlivého učitele/ky. Právě na druhé jmenované je třeba se soustředit, pokud chceme zjistit vnitřní ambivalenci subjektivní představy učitelství. Tam, kde se autorka takové ambivalence dotkne (což kvitují), bohužel zůstává na „půl cesty“. Např. nárůst zodpovědnosti je vnímán pozitivně i negativně, svoboda je výhodná i svazující – nedozvíme se však, proč a v čem, ani jak to souvisí s dalšími částmi představy o učitelství.

Již v teoretické části autorka věnovala bližší pozornost konceptu kompetencí, protože ty tvoří výchozí pilíř proběhlé reformy. V teoretické části práce je dobře ukázáno, že kompetence jsou v kurikulárních dokumentech definovány dosti obecně a zároveň že nejsou jednoznačným odborným termínem. I v analýze pak kompetence tvoří klíčové téma. Souhlasím s autorkou, že vyučující zastávají vůči kompetencím a jejich vazbě na učivo různé postoje. Bohužel se však autorka nevěnovala tomu, jak vyučující kompetencím rozumí. Na základě rozhovorů se domnívám,

že jejich definice kompetencí silně variuje. Někteří operují s kompetencemi jako s předmětovými dovednostmi (tj. v protikladu k pojmu znalost), jiní jako s širokým souborem znalostí, dovedností a hodnot, k nimž nelze děti přímo vést, ani je nelze přímo zjišťovat. Z toho pak vyplývá i specifický vztah kompetencí k učivu. Za evidentní zjištění z rozhovorů pokládám, že vyučující nepracují s jednotnými pojmy a tedy ani koncepty. Reforma byla postavena (a dále to přetrvává) na terminologické a konceptuální nejasnosti. Subjektivní představy učitelství jsou do značné míry syceny kognitivně, a proto tato nejasnost vyvolává jejich oslabení. Obranou proti tomu je osobní redefinice cílů vlastního pedagogického působení, respektive posunutí těžiště commitmentu k morálnímu angažmá. S tím souvisí hlavní výzkumné zjištění, a sice identifikace vazby mezi svobodou a nejistotou, která při určitém nastavení commitmentu působí deprofesionalizačně. Zastřešující závěr představuje typologie strategií vyrovnávání se s kurikulární reformou. Oba nálezy považuji za dobře prokázané a nové.

Za zajímavé zjištění otevírající prostor pro další výzkumy pokládám reformní požadavek na širokou škálu a pestrost činností, respektive didaktických postupů. Ve výpovědích se objevily dva pozitivní efekty – rozšíření možností pro školní úspěch různě nadaných dětí a obrana před negativní rutinou a tedy oddálení vyhoření. Nakolik jsou tyto názory rozšířeny a které další efekty vyučující spojují s narůstající variabilitou výukových postupů, by bylo zajímavé zjistit.

Otázky k obhajobě:

1. Jaké kategorie vznikly/by mohly vzniknout na základě otevřeného kódování?
2. Jaké jsou hlavní vztahy mezi kategoriemi? Uvažujte je ve vazbě k typologii strategií a ve vztahu k třídícím znakům.
3. Co by autorka na základě výzkumu doporučovala řídicím orgánům školského systému?
4. Autorka souhlasí se stanoviskem, že v učitelské roli začíná převládat rovina „reflektující praktičnosti“. V čem spočívá reflexivita? Lze na základě rozhovorů skutečně argumentovat pro to, že vyučující jsou reflektující?
5. V jedné z kategorií se sledovala změna školských/učitelských kompetencí vůči rodinám žáků (s. 54). Podle některých vyučujících se kompetence zvýšily, podle jiných naopak. O jaké kompetence se jedná? V kterých sférách se změny projeví? Lze na strukturaci sfér použít přístup Kellerhalse a Montandonové?

Závěr:

Diplomová práce pojednává o významném tématu a na základě vlastního výzkumného šetření přináší podnětná zjištění. Navzdory uvedeným výhradám splňuje parametry závěrečné práce, a proto doporučuji hodnocení velmi dobře.